

شناسایی و رتبه بندی ابعاد تبیین کننده تاثیر مدیریت تدریس پژوهش محور بر مدیریت
فراشناخت و جو سازمانی در مدارس دوره دوم متوسطه استان مازندران
مهديه رضازاده^۱، بابک حسین زاده^۲، سیده زهرا حسینی درون کلایی^۳
چکیده:

هدف: پژوهش حاضر با هدف شناسایی و رتبه بندی ابعاد تبیین کننده تاثیر مدیریت تدریس پژوهش محور بر مدیریت فراشناخت و جو سازمانی در مدارس دوره دوم متوسطه استان مازندران انجام شد.

روش: روش تحقیق مدل آمیخته اکتشافی بود. جامعه آماری در بخش کیفی، گروهی از خبرگان آکادمیک و خبرگان سازمانی و در بخش کمی معلمان مدارس دخترانه و پسرانه دوره دوم متوسطه استان مازندران، در ۴۰۰ مدرسه به تعداد ۶۴۲۰ نفر و در بخش اولویت بندی مدیران عالی آموزش و پرورش و اعضاء هیئت علمی رشته مدیریت آموزشی استان مازندران بودند. در بخش کیفی از روش نمونه گیری غیرتصادفی هدفمند، ۲۰ نفر، در بخش کمی با روش نمونه گیری خوشه‌ای نسبی چندمرحله‌ای، تعداد ۳۶۴ نفر و در بخش اولویت بندی، ۳۵ نفر با روش نمونه گیری هدفمند، انتخاب شدند. در بخش کیفی برای تعیین روایی، محتوای چک لیست خبره سنجی، مورد تأیید چند تن از خبرگان دانشگاهی قرار گرفت. در مرحله کمی، روایی پرسشنامه به سه روش صوری، محتوایی و سازه تأیید شد. پایایی هم به سه روش تعیین ضریب بارهای عاملی گویه‌ها، آلفای کرونباخ و پایایی ترکیبی برآورد و تأیید شد.

یافته ها: یافته‌های کیفی نشان داد، «مدیریت تدریس پژوهش محور» دارای نه بعد، «جو سازمانی»، دارای هفت بعد و «مدیریت فراشناخت»، دارای هشت بعد، بوده‌است. نتایج بخش کمی نشان داد که مدیریت تدریس پژوهش محور بر مدیریت فراشناخت و جو سازمانی و جو سازمانی بر مدیریت فراشناخت، تاثیر معناداری داشته و جو سازمانی در تاثیر مدیریت تدریس پژوهش محور بر مدیریت فراشناخت، نقش میانجی را ایفا نمود.

نتیجه گیری: نتایج حاکی از اهمیت بیشتر متغیر «مدیریت فراشناخت» و بعد «راهبردهای حل مسئله در یاددهی-یادگیری» داشته است.

کلیدواژه‌ها: مدیریت تدریس پژوهش محور، مدیریت فراشناخت، جو سازمانی.

پذیرش مقاله: ۱۴۰۲/۱۰/۵

دریافت مقاله: ۱۴۰۲/۷/۲

^۱ - دانشجوی دکتری مدیریت آموزشی، واحد بابل، دانشگاه آزاد اسلامی، بابل، ایران.
rezazadeh@mail.sac.com

^۲ - استادیار گروه علوم تربیتی، واحد بابل، دانشگاه آزاد اسلامی، بابل، ایران (نویسنده مسئول).
manzari.v63@mail.sac.com

^۳ - استادیار گروه مدیریت آموزشی، واحد بابل، دانشگاه آزاد اسلامی، بابل، ایران. hosseini@mail.sac.com

مقدمه

یکی از مهمترین پیشرفت‌های نیمه دوم قرن بیستم، پیدایش نظریه‌هایی است که بر نقش فرایندهای عالی موثر بر مهار و هدایت فرایندهای شناختی تاکید می‌کنند. این فرایندهای عالی تر فراشناخت نام دارند و در نظریه‌های هوش عملی و پردازش اطلاعات یک اصل مهم محسوب می‌شود (رسولی خورشیدی، بهرامی و سادات حسینی، ۱۳۹۵). فلاول^۱ (۱۹۷۹) فراشناخت را دانش درباره‌ی اینکه چه عواملی شناخت فرد را شکل می‌دهند میدانست و هدف فراشناخت را نظارت و هدایت تفکر اختصاصی فرد نسبت به فرآیندهای حل مسئله و عادات یادگیری میان وظایف شناختی دیگر عنوان کرد. افرادی که متعهد به یادگیری بهتر قلمرو دان‌ش خود هستند، وقتی که متوجه چگونگی بهره‌برداری از توانایی شناختی خود هستند، عملکرد بهتری دارند (ایرجی راد، ۱۳۹۸). یادگیری در مقطع‌ها و سطوح مختلف تحصیلی با کمک فراشناخت، سبب رشد و توسعه توانمندی و بالا رفتن ظرفیتهای یادگیری می‌گردد و ابعاد و کارکردهای آموزشی آن نیز مورد تأیید و تأکید صاحب‌نظران و پژوهشگران تربیتی و یادگیری قرار گرفته است (امینی، رحیمی، صمدیان و غلامی، ۱۳۹۳). افکلیدس^۲ (۲۰۰۹) معتقد است افرادی که در تجارب تکالیف شناختی درگیر می‌شوند به طرق مختلف تاثیر می‌پذیرند، به تکلیف علاقمند می‌شوند، قضاوت‌هایشان را در جهت فرایند تکالیف شکل می‌دهند و در مورد اینکه چگونه بتوانند کارشان را خوب انجام دهند، به تفکر می‌پردازند. از آنجایی که این احساسات و قضاوت‌ها در زمینه فرایند شناختی تکلیف در حال انجام و پاسخ فرد به آنها را کنترل و نظارت می‌کنند، جزء ذات و ماهیت فراشناخت در جهت کسب یادگیری می‌باشند (رسولی خورشیدی، بهرامی و سادات حسینی، ۱۳۹۵).

امروزه مدارس باید توانایی‌های پژوهشگری از جمله تفکر انتقادی، حل مسئله و آفرینندگی دانش-آموزان را در آنچه می‌بینند، آنچه می‌شنوند و می‌خوانند پرورش دهند (حاجی‌زاد و جعفری رستمی، ۱۳۹۸). جهان امروز جهان پرسشگری و طرح مسئله است. تعلیم و تربیت و در رأس آن معلمان باید هم خود به ابزار پاسخگویی که همانا پژوهش و خردورزی است، مجهز باشند و هم این مهارت را به فراگیران بیاموزند. این کار مستلزم یاد گرفتن پژوهش است. آموزش و پرورش

¹ -Flavell

² -Efklides

پژوهش -محور، ضرورت جهان امروز است. در قرن بیست و یکم مهارت‌های جدید مورد نیاز است. مهارت‌های یادگیری که دانش آموزان را با شایستگیها و توانایی‌هایی برای رویارویی با چالش‌های ناشی از عدم قطعیت و جهان در حال تغییر آماده نماید. روش‌های جدید یادگیری که پژوهش -محورند، دانش آموزان را برای زندگی و کار کردن در یک محیط اطلاعاتی پیچیده آماده می‌کنند (شهرکی، ۱۴۰۰). یادگیری پروژه محور یکی از این رویکردهای تازه است. از رسالت‌های بسیار اساسی برنامه‌ریزان و مدیران تعلیم و تربیت پژوهش محور کردن آموزش‌هاست. بطوریکه تداوم غیبت در فرایند یادگیری موجب تداوم ناکافی آموزش و پرورش خواهد بود. رشد و توسعه علمی از طریق پژوهش مدار کردن حاصل می‌شود و در پناه توسعه تفکر پژوهشی است که کشورها می‌توانند به جای مصرف اندیشه‌های دیگران به تولید علم و اندیشه‌ورزی بپردازند. همچنین از طریق تفکر پژوهشی در دانش آموزان می‌توان زمینه‌های فکری و عملی لازم برای رسیدن به اهداف بلندمدت آموزش و پرورش را ایجاد نمود (جاویدی، ۱۳۹۳).

همچنین؛ امروزه و در هزاره سوم پیشرفت سازمان‌ها در گروهی استفاده بهینه از نیروی انسانی آنها است. توجه به این منبع عظیم در حوزه مدیریت منابع انسانی و در نظر گرفتن نیازها و مشکلات کارکنان و استقرار جو سازمانی و فضایی مناسب در سطران از عوامل مطوثر در موفقیت و پیشرفت هر سازمانی می‌باشد (کاظمی، ۱۳۹۷). جو سالم و مطلوب مطمئناً بر روابط حرفه‌ای در مدارس اثر مثبت داشته باشد و ارتباط صمیمانه و نزدیکی بین اعضای آن داشته باشد و ارتباط صمیمانه و نزدیکی بین اعضای آن به وجود می‌آورد و برعکس، جو سازمانی مدارس نامطلوب و ناسالم ممکن است محیطی سرشار از سوءظن و استرس در مدارس به وجود آورده و هرگونه مدیریت مشارکتی و گروهی را با شکست مواجه کند (شیری، ۱۳۹۴). همچنین جو سازمانی ویژگی‌های درونی است که یک سازمان را از سازمان دیگر متمایز می‌سازد و روی رفتار افراد آن سازمان تاثیر می‌گذارد. مطالعات مختلفی بر روی جو سازمانی صورت گرفته است و ابعاد مختلفی را برای این عامل درون سازمانی تعریف کرده‌اند (کاظمی، ۱۳۹۷). جو سازمانی به منزله یک پل عمل می‌کند. در یک سو، جنبه‌های عینی و محسوس سازمان از قبیل ساختارها، مقررات و شیوه‌های رهبری قرار دارند؛ در یک سوی دیگر، شخصیت، روحیه و رفتار کارکنان واقع شده‌اند. جو سازمانی از اجزا یا ابعاد خاصی تشکیل شده است (حلاجی، ۱۳۹۷). جو سازمانی مطلوب می‌تواند عامل مهمی در ارتقای کیفیت فعالیت‌های آموزشی در مدرسه باشد. در عین حال، جو سازمانی

نامطلوب در مدرسه می تواند محیطی مملو از سوء ظن، دشمنی و ناامیدی به وجود آورد و به تبع آن، منشا بروز واکنش های منفی در معلمان گردد (حاجی زاده، ۱۳۹۰).

نتایج تحقیق شهرکی (۱۴۰۰) نشان داد که روش های تدریس ایفای نقش، کار مشارکتی و گروه های کوچک در آموزش درس تاریخ کاربردی است. همچنین روش های تدریس اعضای تیم، جستجوی موقعیت و گردش علمی از جمله روش های تدریس کاربردی در آموزش تاریخ بیان شده است. نتایج به دست آمده از تحقیق فرخی و اکبرپور (۱۳۹۹) نشان داد که روش آموزش علوم مبتنی بر پژوهش می تواند معلمان را در جهت پاسخ به چگونگی ایجاد روحیه پژوهش محور و انعطاف پذیر و همچنین تلاش در جهت آموزش فرایند تفکر به فرد یادگیرنده یاری دهد. نتایج پژوهش معین و کارگر (۱۳۹۹)، حاکی از آن بوده که آموزش راهبردهای یادگیری شناختی و فراشناختی بر سلامت روانی و مولفه های آن در دانش آموزان با محدودیت های جسمی - حرکتی تاثیر مثبت معنادار داشته است. در پژوهشی که توسط حاجی زاد و جعفری رستمی (۱۳۹۸) و تحت عنوان تأثیر شیوه تدریس پژوهش محور بر تفکر نقادانه دانشجویان کارشناسی ارشد رشته برنامه ریزی آموزشی دانشگاه آزاد واحد ساری، انجام گرفت، نتایج نشان داد که تدریس پژوهش محور بر متغیر تفکر نقادانه موثر بوده است. همچنین تدریس پژوهش محور در بین مولفه های تفکر نقادانه (مهارت های تفسیری، مهارت های ارزشیابی، مهارت های استنباطی، مهارت های قیاسی و مهارت های استقرایی)، فقط بر مولفه مهارت های تفسیری تاثیر نداشته و بر دیگر مولفه ها موثر است. در پژوهشی که توسط حسین پور طولازدهی و زین آبادی (۱۳۹۸) و تحت عنوان مدرسه پژوهش محور: تدوین و آزمون یک الگوی علی به روش ترکیبی اکتشافی، براساس نتایج به دست آمده از مصاحبه ها و مطالعه ادبیات و پیشینه پژوهش، الگوی اولیه مدرسه پژوهش محور با چهار بعد مدیر پژوهش محور در بردارنده سه مؤلفه ترویج پژوهشگری، تسهیل پژوهشگری و رهبری توزیعی، بعد معلم پژوهش محور شامل سه مؤلفه باور پژوهشی، دانش و مهارت های حرفه ای و ارتباطات و تعاملات حرفه ای، بعد فرهنگ ساختار پژوهش محور شامل چهار مؤلفه فرهنگ پژوهش محور، ساختار حمایتی توانمندساز، قوانین حمایت کننده، و منابع و بعد آموزش و یادگیری پژوهش محور شامل هفت مؤلفه مدیریت کلاس، تدریس پژوهش محور، محتوای آموزشی پژوهش محور، ارزشیابی پژوهش محور، تقویت مهارت ها، تکلیف و تشویق پژوهش محور بود. در پژوهشی که

توسط عزت‌پناه (۱۳۹۷) و تحت عنوان مقایسه تاثیر سبک‌های مدیریت کلاس بر روی رشد فراشناخت دانش آموزان دختر شهراهواز، انجام گرفت، برای تحلیل داده‌های مربوط به تحقیق از آمار توصیفی و آمار استنباطی استفاده شده است. نتایج نشان داد که تاثیر انواع سبک‌های مدیریت کلاس بر رشد مهارت‌های فراشناخت یکسان است.

در پژوهشی که توسط پاوار^۱ (۲۰۲۲) و تحت عنوان یک فرآیند ارائه تدریس پیشنهادی برای انتقال دانش پژوهش محور از طریق آموزش رفتار سازمانی، انجام گرفت، ابتدا ماهیت فرآیند تولید دانش پژوهش محور که توسط محققان اتخاذ شده، توصیف شد، ماهیت فرآیند کسب دانش پژوهش محور را که توسط فراگیران استفاده می‌شود، تشریح گردید. در نهایت، یک فرآیند ارائه تدریس پیشنهادی متشکل از چهار مرحله تشریح شد. در پژوهشی که توسط لی و یوان^۲ (۲۰۲۲) و تحت عنوان افزایش رشد فراشناختی دانشجویان در آموزش عالی: یک تحقیق مبتنی بر کلاس درس، انجام گرفت، این مطالعه با تکیه بر داده‌های تحقیق کیفی از مصاحبه‌های عمیق، یادداشت‌های مشاهده‌ای و تأملات کتبی نشان داد که دانش آموزان دانش و استراتژی‌های فراشناختی خود را از طریق یک فرآیند سیستماتیک انتخاب متن و ترجمه، بررسی همتایان، کنفرانس کلاسی و همچنین فردی پرورش دادند. بازنگری‌ها و بازتاب‌ها چنین تجربیات فراشناختی، تفکر مستقل و تحلیلی آنها را عمیق تر کرد و آگاهی زبانی و مهارت‌های ترجمه آنها را ارتقا داد. طبق نتایج تحقیق اوربان، پسوت، کامبرزا و اوربان^۳ (۲۰۲۱)، دانش آموزان با سطوح بالاتر آگاهی فراشناختی، انگیزه درونی و بیرونی بیشتری برای یادگیری داشتند و انگیزه کمتری از خود نشان دادند. دانش آموزان آگاه فراشناختی، نمرات کلی بالاتری در تکالیف تفکر خلاق به دست آوردند. در پژوهشی که توسط ال‌کردی، ال‌حداده و الدابی^۴ (۲۰۲۰) و تحت عنوان نقش جو سازمانی در مدیریت به اشتراک گذاری دانش در میان دانشگاہیان در آموزش عالی، انجام گرفت، نتایج حاکی از آن بوده که جو سازمانی تاثیر بسیار قوی بر روش‌های "کیلیم شامی" دارد. علاوه بر این، رهبری سازمانی و اعتماد رابطه مثبتی با رفتار "کیلیم شامی" داشتند. این یافته‌ها نشان می‌دهد که در نظر گرفتن مولفه‌های سازمانی و تعاملات آن‌ها در هنگام درک و تقویت رفتار اشتراک دانش دانشگاهی در زمینه آموزش عالی

^۱- Pawar B. S

^۲-Li M, Yuan R.

^۳-Urban K, Pesout O, Kombrza J, Urban M.

^۴-Al-Kurdi., El-Haddadeh and Eldabi

ضروری است. در پژوهشی که توسط کی‌یو، توآن و چین^۱ (۲۰۲۰) و تحت عنوان تأثیر تدریس پژوهش محور بر انگیزه و جذابیت در دانش آموزان دختر و پسر انجام گرفت. نتایج نشان داد که دانش آموزان دختر و پسر در گروه آزمایش انتظار داشتند آزمایش‌های بیشتری انجام دهند زیرا این امر باعث بهبود درک آنها می‌شود. دانش آموزان دختر و پسر در گروه آزمایش همچنین از استراتژی‌های یادگیری بیشتری استفاده کردند. با این حال، با توجه به انگیزه و مشارکت آنها در یادگیری علوم، مردان بیشتر از زنان از پژوهش سود برند. در پژوهشی که توسط کاسول و لبری^۲ (۲۰۱۷) و تحت عنوان یادگیری پژوهش محور از دیدگاه یادگیرندگان، انجام گرفت، نتایج این پژوهش نشان داد که دانش آموز شرکت کننده در کلاس ریاضی مبتنی بر یادگیری پژوهش محور عقیده داشت که مهارت‌های تفکر انتقادی در کلاس افزایش داده می‌شود، سطوح بالاتری از انگیزه و تعامل در یادگیری درس ریاضی به وجود آمد. این دانش آموز معتقد است که مشارکت بیشتری در یادگیری خود داشته است و سطوح بالاتری از اعتماد به نفس را تجربه کرده است.

امروزه در امر یادگیری، فردی موفق است که شیوهٔ آموختن را فرا گرفته باشد. اگر افراد از فرایند تفکر خود آگاه باشند و از تعهد و عدم تعهد خود در انجام تکلیف اطلاع داشته باشند، می‌توانند به سوی هدفی که انتخاب کردند، حرکت کنند، همچنین اگر آنها از نقاط قوت و ضعف خود مطلع باشند، می‌توانند برنامه‌ریزی مناسبی در جهت پیشرفت در امر مطالعه داشته باشند. در جامعهٔ پیشرفته کنونی این ادعا که وظیفهٔ نظام آموزشی، انتقال معلومات از نسل گذشته به نسل آینده است، دیگر معنایی ندارد و اساس نظام آموزشی در قرن حاضر، «چه چیز یاد گرفتن نیست»، بلکه «چگونه فکر کردن و چگونه یاد گرفتن» است. لذا «مدیریت فراشناخت» امری مهم بوده که در نظام آموزش و پرورش ایران، بایستی بدان توجه گردد. حال آنکه، در تصمیم‌گیری‌های کلان مدیران آموزش و پرورش، تاحدودی مورد غفلت قرار گرفته است. بنظر می‌رسد که روش تدریس پژوهش محور باتوجه به سازوکار آن و همچنین، جو حاکم بر مدرسه می‌تواند بر روند آگاهی‌های فراشناختی در محیط آموزشی تاثیرگذار باشد، اما به ارتباط احتمالی بین این متغیرها پرداخته نشده است. با توجه به اهمیت موضوع، تحقیق حاضر در پی طراحی مدل تاثیر مدیریت تدریس پژوهش -

¹ -Kuo, Y., Tuan, H. Chin, C.

² -Caswell and LaBrie

محور بر مدیریت فراشناخت با نقش میانجی جو حاکم سازمانی بوده است. تحقیق در پی پاسخ به این سوال است که: ابعاد تبیین‌کننده تاثیر مدیریت تدریس پژوهش محور بر مدیریت فراشناخت و جو سازمانی در مدارس دوره دوم متوسطه استان مازندران، چگونه است؟ الویت‌بندی ابعاد چگونه است؟

روش تحقیق

روش تحقیق ترکیبی و طرح تحقیق نیز از نوع طرح تحقیق آمیخته اکتشافی (کیفی - کمی - اولویت بندی) است.

بخش کیفی: جامعه آماری تحقیق در بخش کیفی شامل گروهی از خبرگان آکادمیک (اعضاء هیئت علمی رشته‌های مدیریت آموزشی و دولتی و روانشناسی در مراکز آموزش عالی) و خبرگان سازمانی (مدیران عالی و میانی نظام آموزش و پرورش) و متخصصان مرتبط با موضوع پژوهش، بود. این انتخاب و نظرسنجی با چک لیست نیمه ساختاریافته و ساختاریافته، تا رسیدن به اشباع نظری ادامه یافت و پس از آن متوقف شد. خصوصیات مورد نظر برای خبره بودن افراد، شامل موارد زیر بود: اشراف به مبحث مدیریت تدریس پژوهش - محور، اشراف به مبحث مدیریت فراشناخت، اشراف به مبحث جو حاکم سازمانی و اشراف به مبحث سازوکارهای نظام آموزش و پرورش بود. منظور از اشباع نظری در این بخش، به اشباع رسیدن نظرات مطرح شده خبرگان در قسمت باز چک لیست نیمه ساختاریافته راند اول نظرسنجی از خبرگان بوده، بطوریکه از تحلیل محتوای بخش باز نظرسنجی راند اول، موارد جدیدی بدست نیاید. روش نمونه‌گیری هدفمند به کار گرفته شد و در نهایت با نظرسنجی از ۲۰ نفر از خبرگان، داده‌های مورد نیاز به دست آمد.

بخش کمی: جامعه آماری پژوهش، در بخش کمی شامل معلمان مدارس دخترانه و پسرانه دوره دوم متوسطه (پایه‌های دهم، یازدهم و دوازدهم) استان مازندران، در ۴۰۰ مدرسه (۲۱۶ دخترانه و ۱۸۴ پسرانه) بتعداد ۶۴۲۰ نفر (شامل ۳۸۷۰ زن و ۲۵۵۰ مرد) بوده است. روش نمونه‌گیری، به صورت نمونه‌گیری خوشه‌ای نسبی چندمرحله‌ای با فرمول کوکران و به تعداد ۳۶۴ نفر بود، بطوریکه استان مازندران برحسب حوزه جغرافیایی به سه طبقه ۱. شرقی، ۲. غربی و ۳. مرکزی تقسیم شده، در مرحله بعد، ادارات آموزش و پرورش و مدارس واقع شده در هر یک از این طبقه‌ها نیز بیانگر یک خوشه بود. پخش پرسشنامه به صورت تصادفی در هر خوشه و به نسبت جمعیت آن خوشه بود.

بخش اولویت بندی: جامعه آماری در بخش الویت‌بندی، در بخش اولویت بندی مدیران عالی آموزش و پرورش و اعضاء هیئت علمی رشته مدیریت آموزشی در مراکز آموزش عالی استان مازندران بودند که با روش نمونه‌گیری کیفی غیرتصادفی "هدفمند"، تعداد ۳۵ نفر به عنوان نمونه آماری انتخاب شدند.

ابزار اصلی پژوهش: در سه مرحله کلی پژوهش، سه دسته بشرح ذیل بودند:
 مرحله کیفی: نظرسنجی از خبرگان بوسیله چک لیست نیمه ساختاریافته (راند اول) و ساختاریافته (راندهای دوم، سوم و چهارم).
 مرحله کمی: استفاده از پرسشنامه بسته طیف لیکرت در مرحله کمی.
 مرحله اولویت بندی: در بخش اولویت بندی، با استفاده از پرسشنامه های ماتریسی، داده های مورد نیاز، جمع-آوری گردید.

روایی و پایایی ابزارهای کیفی - کمی - اولویت بندی: در بخش کیفی برای تعیین روایی، محتوای چک لیست خبره سنجی از نظر قابل فهم بودن و گویا بودن مورد تأیید چند تن از خبرگان دانشگاهی و سازمانی قرار گرفته و پایایی با روش آزمون مجدد، ۰/۸۳ محاسبه و تأیید گردید. در مرحله کمی، روایی پرسشنامه ۹۶ گویه ای به سه روش صوری، محتوایی (محدوده CVR و CVI برای گویه ها بترتیب بین ۰/۶ تا ۱/۰ و ۰/۹۰ تا ۱/۰) و سازه (روایی همگرا و واگرا) تأیید شد. پایایی هم به سه روش تعیین ضریب بارهای عاملی گویه ها، آلفای کرونباخ (۰/۷۳۱ تا ۰/۹۶۲) و پایایی ترکیبی (۰/۸۳۶ تا ۰/۹۷۵) برآورد و تأیید شد. در بخش اولویت بندی، محتوای پرسشنامه ماتریسی از نظر قابل فهم بودن و گویا بودن مورد تأیید خبرگان قرار گرفته و پایایی آن، با محاسبه نرخ ناسازگاری در محدوده ۰/۰۲ تا ۰/۰۴، تأیید گردید.

یافته ها

یافته های گام اول: بررسی متون

برای تعیین ابعاد تبیین کننده «تأثیر مدیریت تدریس پژوهش محور بر مدیریت فراشناخت با نقش میانجی جو حاکم سازمانی»، تحقیقات انجام گرفته در مورد موضوع پژوهش مورد ارزیابی و بررسی قرار گرفت. در مرحله اول، ۷۱ تحقیق و چارچوب نظری انتخاب شد که دارای موضوعات نزدیک به پژوهش حاضر بودند. در مرحله بعد با توجه به اهداف و سوالات تحقیق، تعداد ۴۳ تحقیق و چارچوب نظری غربالگری و حذف شدند و ۲۸ تحقیق و چارچوب نظری وارد مرحله بررسی نهایی شدند. در این مرحله، تمام تحقیقات باقی مانده، مورد مطالعه دقیق قرار گرفته و ۲۸ تحقیق و چارچوب نظری بوده که فاکتورهای تبیین کننده «مدیریت تدریس پژوهش محور»، «مدیریت فراشناخت» و «جو حاکم سازمانی» را معرفی نمودند. ۲۸ تحقیق و چارچوب نظری بشرح ذیل بودند.

جدول ۱. شناسایی و بررسی تحقیقات برای تعیین ابعاد مدل اولیه

ردیف	محققان	عنوان تحقیق	ابعاد
۱	ایجاد، سیف- نراقی و نادری (۱۳۹۷)	طراحی برنامه درسی پژوهش محور در علوم تجربی پایه ششم دوره ابتدایی	۱. ایجاد فرصت جهت یادگیری روش یادگیری، ۲. تشویق یادگیری فعال، ۳. تأکید بر یادگیری از طریق حل مسئله و انجام پژوهش، ۴. تشویق انجام کار گروهی، ۵. توجه به نقش معلم به عنوان تسهیل‌کننده و راهنما، ۶. استفاده از روش‌های متنوع تدریس، ۷. توسعه مهارت‌های فرایند، ۸. توجه به ایجاد فهم و برقراری ارتباط بین مطالب علمی و ۹. توجه به نقش حواس.
۲	حسین‌پور طولازدهی و زین-آبادی (۱۳۹۸)	مدرسه پژوهش محور: تدوین و آزمون یک الگوی علمی به روش ترکیبی اکتشافی	۱. جو آموزشی صمیمانه و دوستانه، ۲. آموزش مبتنی بر فرایند پروژه و تحقیق، ۳. تقویت مهارت‌های اجتماعی - توزیع مسئولیت‌ها، ۴. ایفای نقش تسهیل‌کنندگی، ۵. کاربرد الگوهای فعال و ۶. طرح مسئله و سوالات چالش برانگیز.
۳	حسین‌پور طولازدهی، زین-آبادی، عبدالمهی و عباسیان (۱۳۹۶)	آموزش و یادگیری پژوهش-محور در محیط ساختن‌گرا: طراحی مدلی بر اساس پژوهش پدیدارنگارانه	۱. جو آموزشی صمیمانه و دوستانه، ۲. آموزش مبتنی بر فرایند پروژه و تحقیق، ۳. تقویت مهارت‌های اجتماعی - توزیع مسئولیت‌ها، ۴. ایفای نقش تسهیل‌کنندگی، ۵. کاربرد الگوهای فعال و ۶. طرح مسئله و سوالات چالش برانگیز.
۴	قاضی اردکانی، ملکی، صادقی و درتاج (۱۳۹۶)	طراحی الگوی برنامه درسی پژوهش محوری در مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی برای پرورش تفکر و اخلاقیت در دانش‌آموزان	۱. مسأله‌محوری، ۲. بدیعه پردازی، ۳. کاوشگری، ۴. بارش مغزی، ۵. یادگیری مشارکتی، ۶. ایفای نقش، ۷. بحث گروهی و ۸. یادگیری اکتشافی.
۵	عادل‌پور، مهram و کارشکی (۱۳۹۵)	جایگاه پژوهش محوری در فرایند تدریس معلمان ابتدایی	۱. موقعیت‌های مبهم در آغاز تدریس، ۲. استفاده از منابع مختلف در پاسخدهی به مسائل، ۳. آزمایش در فرایند تدریس، ۴. سوالات چالشی و تشویق به سؤال کردن، ۵. تکالیف متنوع و متناسب با فراگیران، ۶. شیوه‌های متنوع ارزشیابی، ۷. مکان-های مختلف برای تدریس، ۸. فعالیت‌های گروهی و ۹. چیدمان‌های مختلف کلاسی.

۶	فرخی و اکبرپور (۱۳۹۹)	مروری بر روش تدریس پژوهش محور (IBSE) در آموزش زیست شناسی	۱. ایجاد روحیه پژوهش محور و انعطاف پذیر، ۲. آموزش فرایند تفکر، ۳. درگیر کردن دانش آموز در فرآیند یادگیری، ۴. کاهش استرس ناشی از سنگینی مطالب
۷	شهرکی (۱۴۰۰)	تأثیر روش تدریس پژوهش محور در آموزش درس تاریخ (مطالعه موردی: دانش آموزان متوسطه دوم)	۱. ایفای نقش در کلاس، ۲. کار مشارکتی و تشکیل تیم، ۳. جستجوی موقعیت
۸	کلاهدوزی و کوثری (۱۳۹۰)	مبانی و الگوی آموزشهای پژوهش محور در دانشگاه جامع امام حسین (ع)	۱. رهبری علمی، ۲. مدیریت کیفیت، ۳. کارگروهي، ۴. خلاقیت، ۵. مدیریت دانش، ۶. مشتری مداری
۹	ولز و کاتزیت- هاتون (۲۰۰۴)	فرم کوتاهی از پرسشنامه فراشناخت ها: ویژگی های MCQ-30	۱. تضاد شناختی (منفی)، ۲. باورهای مثبت، ۳. خودآگاهی شناختی، ۴. کنترل ناپذیری و خطر افکار (منفی) و ۵. نیاز به کنترل افکار (منفی)
۱۰	اونیل و عابدی ^۲ (۱۹۹۶)	روایی و پایایی یک ابزار فراشناختی حالت: پتانسیل برای ارزیابی جایگزین	۱. آگاهی فراشناختی، ۲. راهبرد شناختی، ۳. برنامه ریزی، ۴. خودبازبینی
۱۱	الشوت -موهر، وان دالن - کاپتجینز و میجر ^۳ (۲۰۰۴)	تدوین ابزار سنجش راهبرهای یادگیری و مطالعه و تعیین رابطه آن با پیشرفت تحصیلی	۱. دانش شناختی (شخصی، راهبردها، ویژگی های تکلیف)، ۲. تنظیم شناختی (تعیین موقعیت، نظارت، ارزیابی) و ۳. تجربه شناختی (بازخورد درونی در طی یادگیری، بازخورد بیرونی، کنجکاوی با توجه به رشد و عملکرد شناختی)
۱۲	کرمی (۱۳۸۴)	تدوین ابزار سنجش راهبرهای یادگیری و مطالعه و تعیین رابطه آن با پیشرفت تحصیلی	۱. دانش و کنترل خود، ۲. دانش و کنترل فرایند برنامه ریزی، ۳. دانش و کنترل فرایند و ارزشیابی و ۴. دانش و کنترل فرایند نظم دهی

¹ -WELLS, A., CARTWRIGHT-HATTON, S.

² -O'Neil, H. F. Abedi, J.

³ -Meijer, J., Elshout-Mohr, M., Van Daalen-Kapteijs, M. Meeus, W.

۱۳	شرا و دنیسون ^۱ (۱۹۹۴)	ارزیابی آگاهی فراشناختی	۱. دانش شناختی (۱. دانش بیانی، ۲. دانش روشی و ۳. دانش موقعیتی) و ۲. دانش خودگردانی (۱. برنامه ریزی، ۲. نظارت، ۳. مدیریت اطلاعات، ۴. عیب زدایی و ۵. ارزیابی)
۱۴	جعفری و مکتبی (۱۳۸۷)	ارائه مدل مدیریت آموزشی مبتنی بر فراشناخت برای مدیران مدارس ابتدایی	۱. پیش‌نگری (۱. تجزیه و تحلیل وظایف و ۲. خودانگیزی)، ۲. عملکرد (۱. خودکنترلی و ۲. خود مشاهده‌گری)، ۳. تعمق در خود (۱. خودقضاوتی و ۲. خودواکنشی) و ۴. خودکارآمدی (۱. ارزشیابی خودکارآمدی و ۲. کاربرد ذهنیت)
۱۵	خوش‌گفتارمقدم و خرازی (۱۳۹۵)	مدلی برای آموزش مهارت‌های فراشناختی در تربیت معلم آینده	دانش شناختی (۵ زیرمؤلفه)، تنظیم شناختی (۸ زیرمؤلفه)، باورهای شناختی (۴ زیرمؤلفه)
۱۶	فلاول ^۲ (۱۹۷۹)	فراشناخت و نظارت شناختی. حوزه جدیدی از تحقیقات رشد شناختی	۱. تجارب فراشناختی، ۲. راهبردهای فراشناختی، ۳. اهداف فراشناختی و ۴. دانش فراشناختی
۱۷	براون ^۳ (۱۹۸۷)	فراشناخت، کنترل اجرایی، خودتنظیمی و دیگر مکانیسم‌های مرموزتر	۱. دانش شناخت، ۲. تنظیم شناخت
۱۸	تویاس و اورسون ^۴ (۱۹۹۶)		۱. برنامه ریزی، ۲. ارزیابی یادگیری، ۳. انتخاب راهبردها، ۴. نظارت بر دانش
۱۹	کراس و پاریس ^۵ (۱۹۸۸)		۱. خودمدیریتی (برنامه ریزی، ارزشیابی، تنظیم)، ۲. خودارزیابی (دانش و کنترل خود، دانش و کنترل فرایند، دانش و کنترل اجرایی رفتار)
۲۰	هالپین و کرافت ^۶ (۱۹۶۳) - (۲۰۰۰)		۱. روحیه گروهی، ۲. مزاحمت، ۳. صمیمیت، ۴. علاقمندی، ۵. ملاحظه‌گری، ۶. فاصله‌گیری، ۷. نفوذ و پویایی، ۸. تاکید بر تولید

¹-Schraw, G., Dennison, R. S.

²-Flavell, J.

³-Brown, A.

⁴-Tobias, S., Everson, H. T.

⁵-Cross, D.R., Paris, S.G.

⁶-Halpin, A.W. Croft, D.B.

۲۱	ساسمن و دیپ ^۱ (۱۹۸۹)	۱. وضوح و روشنی اهداف سازمان، ۲. وضوح و روشنی نقش، ۳. رضایت از پاداش ها، ۴. توافق بروی رویه ها و ۵. ارتباطات
۲۲	لیتوین و استرینگر ^۲ (۱۹۶۸)	۱- ساختار سازمان، ۲- مسئولیت، ۳- پاداش، ۴- خطرپذیری، ۵- صمیمیت، ۶- استانداردها، ۷- تضادها، ۸- هویت و ۹- حمایت
۲۳	هالپین و کرافت (۱۹۶۳)	۱- رفتار حمایتی مدیر، ۲- رفتار هدایتی مدیر، ۳- رفتار ممانعتی مدیر، ۴- رفتار حرفه ای معلمان و ۵- رفتار صمیمی معلمان
۲۴	گل ^۳ (۲۰۰۸)	۱. تصویر سازمانی، ۲. مردم سالاری، ۳. نظم و قانون، ۴. تحقق هدف های کلی سازمان، ۵. عامل های فرهنگی - اجتماعی
۲۵	آمابیل ^۴ (۱۹۹۶)	۱. نظارت و سرپرستی، ۲. همبستگی، ۳. استقلال، ۴. تشویق، ۵. منابع، ۶. چالش و ۷. باز بودن نسبت به نوآوری
۲۶	نویدی (۱۳۸۴)	بدون بعد
۲۷	کوچی (۱۳۹۴)	بدون بعد
۲۸	لاننبورگ و اورنستین ^۵ (۱۹۹۱)	بدون بعد

بعد از شناسایی ابعاد تبیین کننده « تاثیر مدیریت تدریس پژوهش محور بر مدیریت فراشناخت با نقش میانجی جو حاکم سازمانی»، نوبت به دسته بندی آنها رسید که با توجه به نتایج حاصل از ۲۸ تحقیق نهایی منتخب، ابعاد تبیین کننده اولیه در قالب ۳ متغیر و ۱۷ بعد دسته بندی شدند. در جدول زیر، نتایج حاصل از دسته بندی فاکتورهای اولیه مشاهده می گردد.

جدول ۲. دسته بندی ابعاد مدل اولیه براساس تحقیقات پیشین

ردیف	متغیر	تعداد بعد	بعد
۱	مدیریت تدریس	۶	۱. یادگیری مبتنی بر حل مسئله و پژوهش
	پژوهش محور		۲. یادگیری گروهی و مشارکتی
			۳. طرح مسئله و سوالات چالشی

^۱ -Sussmaan L, Deep S.

^۲ -Litwin, G. H., Stringer, R. A.

^۳ -Gul H.

^۴ -Amabile, T. M.

^۵ -Lunenburg, F. C., & Ornstein, A. C.

۴. تکالیف متنوع			
۵. توسعه مهارت‌های اجتماعی			
۶. کاوشگری و رویکرد اکتشافی			
۲	مدیریت فراشناخت	۶	۱. خودانگیزی
			۲. خودکنترلی
			۳. خودمشاهده‌گری
			۴. خودقضاوتی
			۵. خودواکنشی
			۶. کاربرد ذهنیت
۳	جو حاکم سازمانی	۵	۱. رفتار حمایتی
			۲. همبستگی و روحیه گروهی
			۳. صمیمیت
			۴. رضایت از پاداش
			۵. وضوح نقش
۴	سه متغیر	۱۷	-

یافته‌های گام دوم: بخش کیفی

در این پژوهش، روش دلفی در مجموع در چهار دور به انجام رسید که در این بخش یافته‌های حاصل از هر دور به تفکیک ارائه می‌شود.

متغیر «مدیریت تدریس پژوهش محور»، بعد از انجام چهار راند تکنیک کیفی دلفی، دارای نه بعد بشرح: ۱. یادگیری مبتنی بر حل مسئله و پژوه، ۲. یادگیری گروهی و مشارکتی، ۳. طرح مسئله و سوالات چالشی، ۴. توسعه مهارت‌های اجتماعی، ۵. کاوشگری و رویکرد اکتشافی، ۶. ایجاد محیطی مبتنی بر دوستی و صمیمیت، ۷. طوفان فکری در جهت خلاقیت و بدیعه پردازی، ۸. نقش حواس در فهم و ارتباط بین مطالب درسی، ۹. تکالیف درسی متناسب با شرایط روحی و علمی دانش آموزان، می‌باشد.

متغیر « جو حاکم سازمانی »، بعد از انجام چهار راند تکنیک کیفی دلفی، دارای هفت بعد بشرح: ۱. رفتار حمایتی، ۲. همبستگی و روحیه گروهی، ۳. صمیمیت، ۴. وضوح نقش، ۶. تشویق مبتنی بر عملکرد، ۶. قانون مداری مبتنی بر دستورالعمل های بالادستی و ۷. رفتار حرفه ای و اخلاقی، می باشد.

متغیر « مدیریت فراشناخت »، بعد از انجام چهار راند تکنیک کیفی دلفی، دارای هشت بعد بشرح: ۱. خودانگیزی، ۲. خودکنترلی، ۳. خودمشاهده گری، ۴. خودقضاوتی، ۵. خودواکنشی، ۶. هدف گذاری و مدیریت منابع در دسترس، ۷. راهبردهای حل مسئله در یاددهی - یادگیری و ۸. ارتقاء دانش اخباری و موقعیتی، می باشد. در جدول (۳) نتایج مربوط به راند چهارم دلفی برای مولفه های تبیین کننده مدل تاثیر مدیریت تدریس پژوهش محور بر مدیریت فراشناخت با نقش میانجی جو حاکم سازمانی، از دیدگاه خبرگان، آمده است.

جدول ۳. توصیف آماری درباره مولفه های تبیین کننده مدل تاثیر مدیریت تدریس پژوهش -

محور بر مدیریت فراشناخت با نقش میانجی جو حاکم سازمانی - دور چهارم دلفی

رتب	انحراف	میانگین	بیشترین	کمترین	تعداد	مولفه ها
اهمیت	معیار				پاسخ	
مدیریت تدریس پژوهش محور						
۳	۰,۵۴	۳,۶۳	۵,۰۰	۱,۰۰	۲۰	یادگیری مبتنی بر حل مسئله و پژوهش
۶	۰,۶۹	۳,۵۵	۵,۰۰	۲,۰۰	۲۰	یادگیری گروهی و مشارکتی
۹	۰,۹۱	۳,۴۱	۵,۰۰	۲,۰۰	۲۰	طرح مسئله و سوالات چالشی
۲	۰,۹۶	۳,۶۹	۵,۰۰	۲,۰۰	۲۰	توسعه مهارتهای اجتماعی
۷	۰,۵۷	۳,۵۴	۵,۰۰	۲,۰۰	۲۰	کاوشگری و رویکرد اکتشافی
۵	۰,۷۷	۳,۵۸	۵,۰۰	۱,۰۰	۲۰	ایجاد محیطی مبتنی بر دوستی و صمیمیت

۸	۰,۵۳	۳,۴۹	۵,۰۰	۲,۰۰	۲۰	طوفان فکری در جهت خلاقیت و بدیعه پردازی
۱	۰,۸۲	۳,۷۳	۵,۰۰	۲,۰۰	۲۰	نقش حواس در فهم و ارتباط بین مطالب درسی
۴	۰,۸۷	۳,۶۱	۵,۰۰	۱,۰۰	۲۰	تکالیف درسی متناسب با شرایط دانش آموزان
جو حاکم سازمانی						
۶	۰,۷۴	۳,۳۵	۵,۰۰	۱,۰۰	۲۰	رفتار حمایتی
۴	۰,۶۸	۳,۴۲	۵,۰۰	۱,۰۰	۲۰	همبستگی و روحیه گروهی
۳	۰,۶۰	۳,۴۹	۵,۰۰	۲,۰۰	۲۰	صمیمیت
۲	۰,۵۵	۳,۵۲	۵,۰۰	۱,۰۰	۲۰	وضوح نقش
۱	۰,۷۱	۳,۶۱	۵,۰۰	۲,۰۰	۲۰	تشویق مبتنی بر عملکرد
۷	۰,۶۲	۳,۲۹	۵,۰۰	۱,۰۰	۲۰	قانون مداری مبتنی بر دستورالعمل های بالادستی
۵	۰,۸۷	۳,۴۰	۵,۰۰	۲,۰۰	۲۰	رفتار حرفه ای و اخلاقی
مدیریت فراشناخت						
۴	۰,۷۲	۳,۳۷	۵,۰۰	۲,۰۰	۲۰	خودانگیزی
۸	۰,۵۸	۳,۲۴	۵,۰۰	۱,۰۰	۲۰	خودکنترلی
۴	۰,۹۱	۳,۳۷	۵,۰۰	۲,۰۰	۲۰	خودمشاهده گری
۲	۰,۹۵	۳,۵۱	۵,۰۰	۱,۰۰	۲۰	خودقضاوتی
۳	۰,۸۲	۳,۴۹	۵,۰۰	۲,۰۰	۲۰	خودواکنشی
۱	۰,۷۶	۳,۵۶	۵,۰۰	۲,۰۰	۲۰	هدف گذاری و مدیریت منابع در دسترس
۶	۰,۷۵	۳,۳۱	۵,۰۰	۱,۰۰	۲۰	راهبردهای حل مسئله در یاددهی - یادگیری
۷	۰,۶۹	۳,۲۸	۵,۰۰	۱,۰۰	۲۰	ارتقاء دانش اخباری و موقعیتی

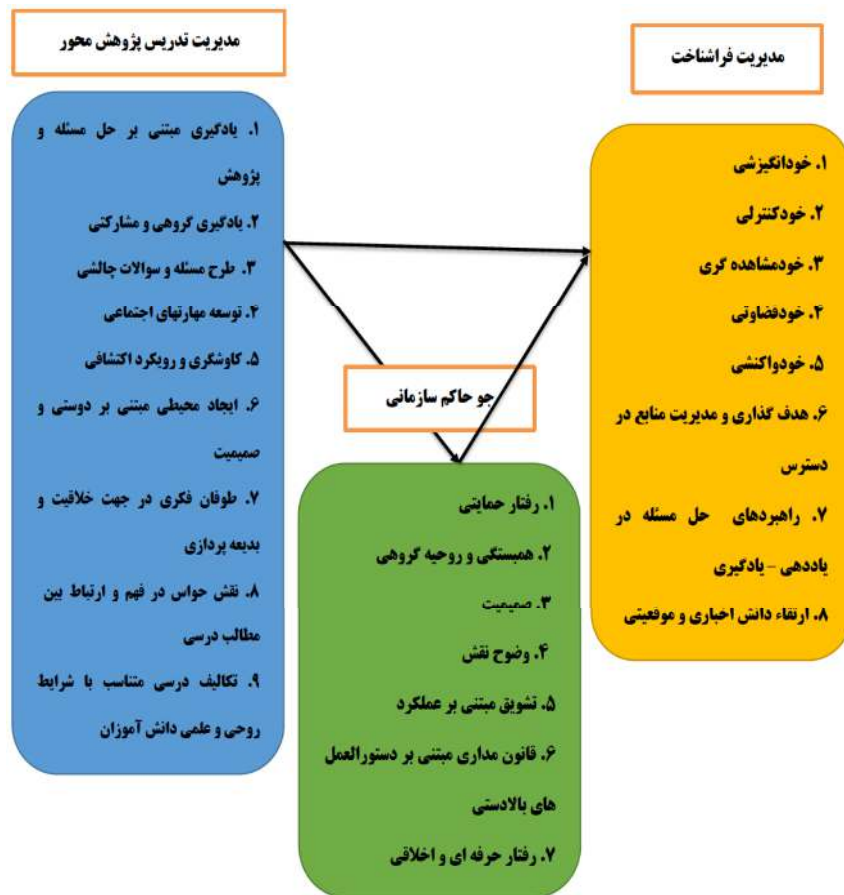
حال با اتمام مرحله کیفی پژوهش، در جدول زیر دسته بندی فاکتورهای نهایی و مدل اصلاحی (ثانویه) تحقیق، نشان داده شده است.

جدول ۴. دسته بندی ابعاد مدل نهایی براساس نتایج چهار دور دلفی

ردیف	متغیر	تعداد	بعد
۱	مدیریت تدریس پژوهش - محور	۹	۱. یادگیری مبتنی بر حل مسئله و پژوهش ۲. یادگیری گروهی و مشارکتی ۳. طرح مسئله و سوالات چالشی ۴. توسعه مهارتهای اجتماعی ۵. کاوشگری و رویکرد اکتشافی ۶. ایجاد محیطی مبتنی بر دوستی و صمیمیت ۷. طوفان فکری در جهت خلاقیت و بدیعه پردازی ۸. نقش حواس در فهم و ارتباط بین مطالب درسی ۹. تکالیف درسی متناسب با شرایط روحی و علمی دانش آموزان
۲	مدیریت فراشناخت	۸	۱. خودآنگیزشی ۲. خودکنترلی ۳. خودمشاهده گری ۴. خودقضایوتی ۵. خودواکنشی ۶. هدف گذاری و مدیریت منابع در دسترس ۷. راهبردهای حل مسئله در یاددهی - یادگیری ۸. ارتقاء دانش اخباری و موقعیتی
۳	جو حاکم سازمانی	۷	۱. رفتار حمایتی ۲. همبستگی و روحیه گروهی ۳. صمیمیت ۴. وضوح نقش ۵. تشویق مبتنی بر عملکرد

۶. قانون مداری مبتنی بر دستورالعمل های بالادستی			
۷. رفتار حرفه ای و اخلاقی			
۴	سه متغیر	۲۴	-

در شکل زیر دسته بندی فاکتورهای نهایی و مدل اصلاحی (ثانویه) تحقیق، نشان داده شده است.



شکل ۱. مدل پژوهش براساس نظرات خبرگان- بخش کیفی

یافته‌های گام سوم: بخش کمی

داده‌های بدست آمده از پخش پرسشنامه بین ۳۶۴ تن از نمونه‌های پژوهش با روش تحلیل عاملی اکتشافی و تأییدی با نرم افزارهای SPSS و AMOS، بشرح ذیل تحلیل گردید.

برای تشخیص این مسئله که تعداد داده‌های مورد نظر (اندازه نمونه‌ها و رابطه بین متغیرها) برای تحلیل عاملی مناسب هستند یا خیر؟ از شاخص آزمون تناسب کایزر - مایر^۱ و آزمون بارتلت^۲ استفاده گردید. آزمون تناسب کایزر - مایر شاخصی از کفایت نمونه گیری است که کوچک بودن همبستگی جزئی بین متغیرها را بررسی می کند. مقدار KMO (کفایت نمونه برداری) برای سه متغیر

۱. مدیریت تدریس پژوهش محور، ۲. جو حاکم سازمانی و ۳. مدیریت فراشناخت، بترتیب برابر ۰/۸۲۳، ۰/۷۹۷ و ۰/۸۶۹ و سطح معناداری آزمون کرویت بارتلت برابر ۰/۰۰۰۹ بدست آمد. بنابراین، علاوه بر کفایت نمونه برداری، اجرای تحلیل عاملی بر پایه ماتریس همبستگی مورد مطالعه نیز قابل توجیه خواهد بود. طبق نتایج عوامل استخراج شده و درصد واریانس تبیین شده توسط ابعاد مدیریت تدریس پژوهش محور ارزش‌های ویژه ۹ عامل مورد تحقیق، بزرگتر از ۳ که مجموعاً تقریباً ۶۲ درصد از تغییرات کل را بعهده دارند، در میان آن‌ها ارزش ویژه عامل اول برابر با ۰/۸۱۰، ارزش ویژه عامل دوم برابر با ۰/۷۹۴، عامل سوم برابر با ۰/۶۶۶، عامل چهارم ۰/۶۶۴، عامل پنجم ۰/۱۹۷، عامل ششم ۰/۲۱۶، عامل هفتم ۰/۱۵۶، عامل هشتم ۰/۰۶۸ و عامل نهم ۰/۰۶۲ بوده است.

برای متغیر جو حاکم سازمانی ارزش‌های ویژه ۷ عامل مورد تحقیق؛ بزرگتر از ۴ که مجموعاً تقریباً ۶۲ درصد از تغییرات کل را بعهده دارند، در میان آن‌ها ارزش ویژه عامل اول برابر با ۰/۴۰، ارزش ویژه عامل دوم برابر با ۰/۱۹۱، عامل سوم برابر با ۰/۸۳۸، عامل چهارم ۰/۸۱۸، عامل پنجم ۰/۴۳۸، عامل ششم ۰/۲۲۸ و عامل هفتم ۰/۳۲۷ بوده است.

برای متغیر مدیریت فراشناخت ارزش‌های ویژه ۸ عامل مورد تحقیق؛ بزرگتر از ۳ که مجموعاً تقریباً ۶۳ درصد از تغییرات کل را بعهده دارند، در میان آن‌ها ارزش ویژه عامل اول برابر با ۰/۴۰۹، ارزش ویژه عامل دوم برابر با ۰/۸۸۹، عامل سوم برابر با ۰/۴۸۸، عامل چهارم ۰/۱۴۸، عامل پنجم ۰/۴۹۷، عامل ششم ۰/۲۹۷، عامل هفتم ۰/۰۷۹ و عامل هشتم ۰/۰۷۳ بوده است. برای بررسی مدل پژوهش از تحلیل عاملی تأییدی مرتبه دوم استفاده شده که نتایج در جدول (۲) آمده است.

^۱-KMO(Kaiser-Meyer-Olkin Measure of sampling Adequacy)

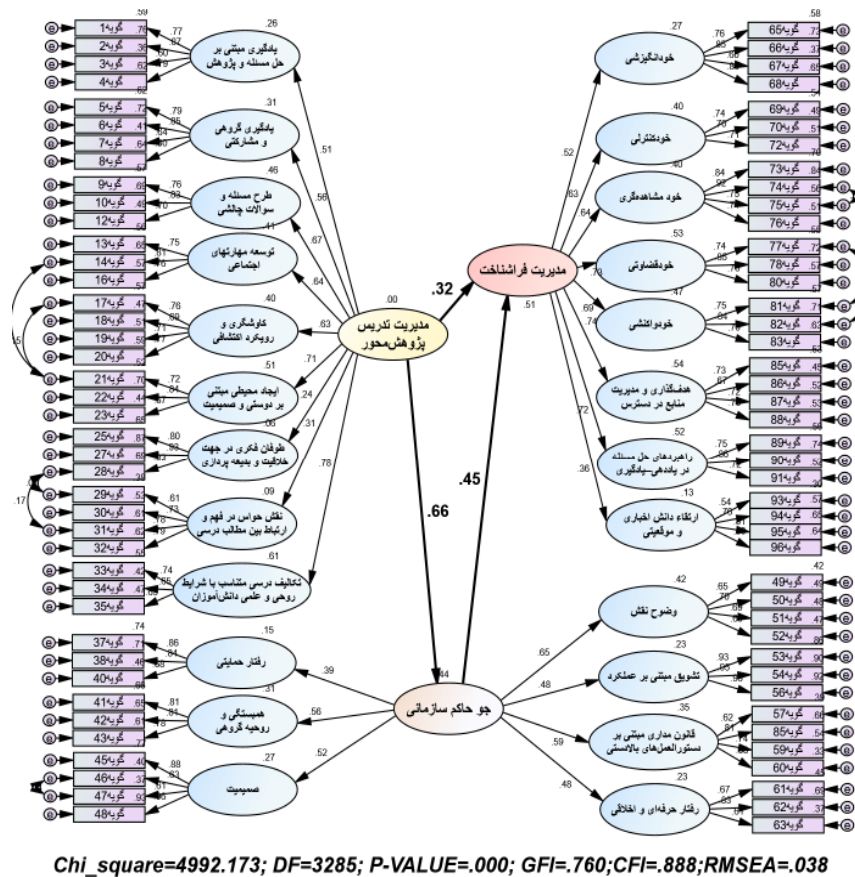
^۲- Bartlets Test of sphericity

جدول ۵. ضریب مسیرهای اصلی و ضریب معنی داری مدل پژوهش

مسیر میان متغیرها	ضرایب مسیر	آماره t	p-value	نتیجه
یادگیری مبتنی بر حل مسئله و پژوهش	۰/۵۰	۷/۸۵۵	۰/۰۰۰۹	معنی دار است.
یادگیری گروهی و مشارکتی	۰/۵۶	۸/۹۲۱	۰/۰۰۰۹	معنی دار است.
طرح مسئله و سوالات چالشی	۰/۶۹	۱۰/۳۱۹	۰/۰۰۰۹	معنی دار است.
توسعه مهارت‌های اجتماعی	۰/۶۵	۹/۶۲۳	۰/۰۰۰۹	معنی دار است.
کاوشگری و رویکرد اکتشافی	۰/۶۶	۱۰/۰۵۱	۰/۰۰۰۹	معنی دار است.
ایجاد محیطی مبتنی بر دوستی و صمیمیت	۰/۷۳	۱۰/۳۶۶	۰/۰۰۰۹	معنی دار است.
طوفان فکری در جهت خلاقیت و بدیعه پردازی	۰/۲۲	۳/۵۷۰	۰/۰۰۰۹	معنی دار است.
نقش حواس در فهم و ارتباط بین مطالب درسی	۰/۲۹	۴/۳۰۹	۰/۰۰۰۹	معنی دار است.
تکالیف درسی متناسب با شرایط روحی و علمی	۰/۷۳	۱۰/۵۳۶	۰/۰۰۰۹	معنی دار است.
رفتار حمایتی	۰/۳۶	۵/۳۲۳	۰/۰۰۰۹	معنی دار است.
همبستگی و روحیه گروهی	۰/۵۶	۸/۲۵۸	۰/۰۰۰۹	معنی دار است.
صمیمیت	۰/۵۰	۷/۷۵۵	۰/۰۰۰۹	معنی دار است.
وضوح نقش	۰/۶۷	۸/۳۵۱	۰/۰۰۰۹	معنی دار است.
تشویق مبتنی بر عملکرد	۰/۵۱	۸/۱۸۸	۰/۰۰۰۹	معنی دار است.
قانون مداری مبتنی بر دستورالعمل‌های بالادستی	۰/۵۷	۷/۳۳۵	۰/۰۰۰۹	معنی دار است.
رفتار حرفه‌ای و اخلاقی	۰/۴۵	۵/۹۳۸	۰/۰۰۰۹	معنی دار است.
خودانگیزی	۰/۵۱	۸/۰۷۱	۰/۰۰۰۹	معنی دار است.

خودکنترلی	۰/۶۰	۸/۷۹۳	۰/۰۰۰۹	معنی دار است.
خودمشاهده گری	۰/۶۱	۱۰/۲۹۰	۰/۰۰۰۹	معنی دار است.
خودقضاوتی	۰/۷۳	۱۱/۱۴۸	۰/۰۰۰۹	معنی دار است.
خودواکنشی	۰/۷۰	۱۰/۷۸۶	۰/۰۰۰۹	معنی دار است.
هدف گذاری و مدیریت منابع در دسترس	۰/۷۵	۱۱/۰۹۱	۰/۰۰۰۹	معنی دار است.
راهبردهای حل مسئله در یاددهی-یادگیری	۰/۷۴	۱۱/۱۳۸	۰/۰۰۰۹	معنی دار است.
ارتقاء دانش اخباری و موقعیتی	۰/۳۵	۵/۰۹۳	۰/۰۰۰۹	معنی دار است.

از دیدگاه نمونه‌ها، نه بعد مدیریت تدریس پژوهش محور، هفت بعد جو حاکم سازمانی و هشت بعد مدیریت فراشناخت در مدل اکتشافی به عنوان سازه‌های مدل در تبیین مدل تاثیر مدیریت تدریس پژوهش محور بر مدیریت فراشناخت با نقش میانجی جو حاکم سازمانی هستند. شکل (۲)، مدل پژوهش در حالت کلی و ضرایب استاندارد را نشان می‌دهد.



شکل ۲. مدل پژوهش در حالت ضرایب استاندارد

جدول (۶) نتایج مدل را نشان می‌دهد که برای بررسی نقش میانجی متغیر جو حاکم سازمانی از روش بوت استرپ (نمونه‌گیری خودگردان) استفاده شده، این روش دارای توان آماری بهتری نسبت به سایر روش‌های کلاسیک آماری نظیر آزمون سوبل، بارون-کنی و ... می‌باشد، قابل ذکر است در این روش تعداد ۲۰۰۰ مرتبه تکرار نمونه‌گیری انجام شده است.

جدول ۶. تحلیل مسیر مدل نهایی پژوهش

مسیرها	ضرایب استاندارد	مقادیر t	P-Value	نتایج
مدیریت تدریس پژوهش محور بر جو حاکم سازمانی	۰/۶۶	۵/۵۳۴	۰/۰۰۰۹	معنی دار است.
جو حاکم سازمانی بر مدیریت فراشناخت	۰/۴۵	۴/۱۳۳	۰/۰۰۰۹	معنی دار است.
مدیریت تدریس پژوهش محور بر مدیریت فراشناخت	۰/۳۲	۳/۳۰۲	۰/۰۰۰۹	معنی دار است.
نوع	اثر	ضرایب	P-Value	نتایج
اثر مستقیم	مدیریت تدریس پژوهش محور بر مدیریت فراشناخت	۰/۳۲۳	۰/۰۱۰	معنی دار است.
اثر غیر مستقیم از طریق جو حاکم سازمانی		۰/۳۰۱	۰/۰۰۰۹	معنی دار است.
اثر کل		۰/۶۲۴	۰/۰۰۱	معنی دار است.

ضریب مسیر استاندارد مستقیم متغیر مدیریت تدریس پژوهش محور بر جو حاکم سازمانی، برابر با ۰/۶۶، مقدار t برابر با ۵/۵۳۴ بوده و مقدار P-Value کمتر از ۰/۰۵ است، مدیریت تدریس پژوهش محور بر جو حاکم سازمانی تاثیر معنی دار دارد. ضریب مسیر استاندارد مستقیم متغیر جو حاکم سازمانی بر مدیریت فراشناخت، برابر با ۰/۴۵، مقدار t برابر با ۴/۱۳۳ بوده و مقدار P-Value کمتر از ۰/۰۵ است، جو حاکم سازمانی بر مدیریت فراشناخت تاثیر معنی دار دارد. ضریب مسیر استاندارد مستقیم متغیر مدیریت تدریس پژوهش محور بر مدیریت فراشناخت، برابر با ۰/۳۲، مقدار t برابر با ۳/۳۰۲ بوده و مقدار P-Value کمتر از ۰/۰۵ است، مدیریت تدریس پژوهش محور بر مدیریت فراشناخت تاثیر معنی دار دارد. در ارزیابی نقش میانجی، مقدار اثر مستقیم مدیریت تدریس پژوهش محور بر مدیریت فراشناخت برابر با ۰/۳۲۳، مقدار اثر غیر مستقیم مدیریت تدریس پژوهش - محور بر مدیریت فراشناخت از طریق (مسیر) جو حاکم سازمانی برابر با ۰/۳۰۱ و مقدار اثر کل بین برابر با ۰/۶۲۴ بدست آمده و با توجه به اینکه مقدار P-Value برای مسیرهای مستقیم، غیر مستقیم و اثر کل کمتر از ۰/۰۵ بوده، در نتیجه اثر میانجی بودن (میانجی جزئی) متغیر جو حاکم سازمانی

معنی‌دار است. لذا جو حاکم سازمانی در تاثیر مدیریت تدریس پژوهش محور بر مدیریت فراشناخت، نقش میانجی را ایفا می‌کند. بطور کلی در هر پژوهش آماری که پژوهشگر براساس مدل‌های خطی یا غیر خطی (اعم از رگرسیون، تحلیل عاملی تاییدی مرتبه اول، دوم و سوم، تحلیل مسیر و سایر مدل‌های پویا یا ایستا) تصمیم‌گیری کرده به ناچار باید به بررسی کفایت مدل بپردازد که به آن بررسی نیکویی برازش (Goodness of fit) می‌گویند، در مدل‌های تحلیل عاملی تاییدی و تحلیل مسیر برای بررسی این موضوع شاخص‌های فراوانی در مقالات و مراجع معتبر آماری ذکر شده که تقریباً همگی براساس باقیمانده‌های مدل اندازه‌گیری می‌شوند. مقدار آماره‌ی کای-دو در مدل ۴۹۹۲/۱۷۳، درجه آزادی مدل نیز برابر با ۳۲۸۵ است که حاصل نسبت آنها برابر با ۱/۵۲۰ است که مقدار قابل قبولی است. از طرفی دیگر شاخص‌های برازندگی الگو اصلی مانند CFI و IFI همگی در حد قابل قبول و مناسب قرار دارند و شاخص SRMR نیز ۰/۰۶۹ است.

ج- یافته‌های بخش اولویت‌بندی

در بخش اولویت‌بندی با نرم افزار EXPERT CHOICE، بر اساس پرسشنامه ماتریسی و پاسخ ۳۵ نفر از خبرگان، سه متغیر اصلی مدل، رتبه‌بندی گردید.

جدول ۷. سه متغیر اصلی مدل

اولویت	وزن‌های نهایی	سه متغیر اصلی مدل
دوم	۰/۳۲۳	مدیریت تدریس پژوهش محور
سوم	۰/۱۱۳	جو حاکم سازمانی
اول	۰/۵۶۴	مدیریت فراشناخت

طبق جدول (۷)، از دیدگاه خبرگان، ۱. مدیریت فراشناخت با بردار وزن نهایی «۰/۵۶۴»، ۲. مدیریت تدریس پژوهش محور با بردار وزن نهایی «۰/۳۲۳» و ۳. جو حاکم سازمانی با بردار وزن نهایی «۰/۱۱۳» به ترتیب اولویت اجزاء مدل مدیریت تدریس پژوهش محور بر مدیریت فراشناخت با نقش میانجی جو حاکم سازمانی در اداره آموزش و پرورش استان مازندران بوده‌اند. با توجه به این که نرخ ناسازگاری مدل کل برابر ۰/۰۴ می‌باشد، این متغیرها دارای سازگاری بوده و قابل اتکا می‌باشد.

در اتمام مرحله اول، به رتبه بندی بعدهای هر متغیر پرداخته شد. اولویت بندی بعدهای هر متغیر، بطور مجزا: رتبه بندی آن بر اساس میانگین پاسخ های خبرگان در جدول زیر، بطور مجزا بشرح زیر محاسبه شده است:

جدول ۸. بعدهای هر متغیر

اولویت	وزن	مدیریت فراشناخت	اولویت	وزن	مدیریت تدریس
پژوهش محور					
چهارم	۰/۰۸۹	خودانگیزی	پنجم	۰/۰۹۰	یادگیری مبتنی بر حل مسئله و پژوهش
ششم	۰/۰۷۵	خودکنترلی	دوم	۰/۱۸۹	یادگیری گروهی و مشارکتی
هفتم	۰/۰۵۱	خودمشاهده گری	سوم	۰/۱۷۰	طرح مسئله و سوالات چالشی
هشتم	۰/۰۳۸	خودقضاوتی	ششم	۰/۰۷۶	توسعه مهارتهای اجتماعی
پنجم	۰/۰۸۳	خودواکنشی	هفتم	۰/۰۵۷	کاوشگری و رویکرد اکتشافی
سوم	۰/۱۶۹	هدف گذاری و مدیریت منابع	چهارم	۰/۱۰۶	ایجاد محیطی مبتنی بر دوستی و صمیمیت
اول	۰/۲۵۷	راهبردهای حل مسئله	اول	۰/۲۳۳	طوفان فکری در جهت خلاقیت
دوم	۰/۲۳۸	ارتقاء دانش اخباری و موقعیتی	هشتم	۰/۰۴۵	نقش حواس در فهم و ارتباط مطالب درسی
			نهم	۰/۰۳۳	تکالیف درسی متناسب با شرایط دانش آموزان
			اولویت	وزن	جو حاکم سازمانی

رفتار حمایتی	۰/۱۰۶	چهارم
همبستگی و روحیه گروهی	۰/۲۱۸	دوم
صمیمیت	۰/۰۸۲	ششم
وضوح نقش	۰/۰۵۷	هفتم
تشویق مبتنی بر عملکرد	۰/۲۴۴	اول
قانون مداری	۰/۰۹۰	پنجم
رفتار حرفه‌ای و اخلاقی	۰/۲۰۳	سوم

اولویت‌بندی بعدها‌ی مدل تحقیق: در انتها به رتبه‌بندی کلی ابعاد مدل تحقیق پرداخته شده است. سه دسته از متغیرهای مدل، در حالت کلی شامل ۲۴ بعد بوده و نتایج رتبه‌بندی آنها در حالت کلی در زیر آمده است:

جدول ۹. رتبه‌بندی کلی بعدها‌ی مدل نهایی

اولویت	وزن	بعدهای مدل نهایی	بعد
۱۱	۰/۰۳۱	یادگیری مبتنی بر حل مسئله و پژوهش	ROTM1
۵	۰/۰۶۵	یادگیری گروهی و مشارکتی	ROTM2
۶	۰/۰۵۸	طرح مسئله و سوالات چالشی	ROTM3
۱۴	۰/۰۲۶	توسعه مهارت‌های اجتماعی	ROTM4
۱۸	۰/۰۲۰	کاوشگری و رویکرد اکتشافی	ROTM5
۱۰	۰/۰۳۶	ایجاد محیطی مبتنی بر دوستی و صمیمیت	ROTM6
۴	۰/۰۸۰	طوفان فکری در جهت خلاقیت و بدیعه پردازی	ROTM7
۱۹	۰/۰۱۵	نقش حواس در فهم و ارتباط بین مطالب درسی	ROTM8
۲۱	۰/۰۱۱	تکالیف درسی متناسب با شرایط روحی و علمی دانش‌آموزان	ROTM9
۲۰	۰/۰۱۲	رفتار حمایتی	OA1

15	0/025	همبستگی و روحیه گروهی	OA2
23	0/009	صمیمیت	OA3
24	0/007	وضوح نقش	OA4
12	0/028	تشویق مبتنی بر عملکرد	OA5
22	0/010	قانون مداری مبتنی بر دستورالعمل های بالادستی	OA6
16	0/023	رفتار حرفه ای و اخلاقی	OA7
7	0/048	خودانگیزی	TM1
9	0/041	خودکنترلی	TM2
13	0/028	خودمشاهده گری	TM3
17	0/021	خودقضاوتی	TM4
8	0/045	خودواکنشی	TM5
3	0/092	هدف گذاری و مدیریت منابع در دسترس	TM6
1	0/139	راهبردهای حل مسئله در یاددهی-یادگیری	TM7
2	0/129	ارتقاء دانش اخباری و موقعیتی	TM8

طبق جدول 9، نتایج رتبه بندی بر اساس اوزان بدست آمده نیز موید این امر است که از دیدگاه خبرگان، راهبردهای حل مسئله در یاددهی-یادگیری با بردار وزن نهایی «0/139»، ارتقاء دانش اخباری و موقعیتی با بردار وزن نهایی «0/129»، هدف گذاری و مدیریت منابع در دسترس با بردار وزن نهایی «0/092» و طوفان فکری در جهت خلاقیت و بدیعه پردازی با بردار وزن نهایی «0/080»، دارای بیشترین اهمیت و اولویت در میان کل مولفه های (24 مولفه) مدل بوده اند. همچنین؛ تکالیف درسی متناسب با شرایط روحی و علمی دانش آموزان با بردار وزن نهایی «0/011»، قانون مداری مبتنی بر دستورالعمل های بالادستی با بردار وزن نهایی «0/010»، صمیمیت با بردار وزن نهایی «0/009» و وضوح نقش با بردار وزن نهایی «0/007»، دارای کمترین اهمیت و اولویت در میان کل

مؤلفه‌های (۲۴ مؤلفه) مدل بوده‌اند. نرخ ناسازگاری مدل کل برابر ۰/۰۴ می‌باشد، بنابراین این اجزاء دارای سازگاری بوده و قابل اتکا می‌باشد.

بحث و نتیجه‌گیری

نتایج تحقیق شهرکی (۱۴۰۰) نشان داد که روش‌های تدریس ایفای نقش، کار مشارکتی و گروه‌های کوچک در آموزش درس تاریخ کاربردی است. همچنین روش‌های تدریس اعضای تیم، جستجوی موقعیت و گردش علمی از جمله روش‌های تدریس کاربردی در آموزش تاریخ بیان شده است. نتایج به دست آمده از تحقیق فرخی و اکبرپور (۱۳۹۹) نشان داد که روش آموزش علوم مبتنی بر پژوهش می‌تواند معلمان را در جهت پاسخ به چگونگی ایجاد روحیه پژوهش محور و انعطاف پذیر و همچنین تلاش در جهت آموزش فرایند تفکر به فرد یادگیرنده یاری دهد. نتایج پژوهش معین و کارگر (۱۳۹۹)، حاکی از آن بوده که آموزش راهبردهای یادگیری شناختی و فراشناختی بر سلامت روانی و مؤلفه‌های آن در دانش‌آموزان با محدودیت‌های جسمی - حرکتی تأثیر مثبت معنادار داشته است.

در پژوهشی که توسط لی و یوان^۱ (۲۰۲۲) و تحت عنوان افزایش رشد فراشناختی دانشجویان در آموزش عالی: یک تحقیق مبتنی بر کلاس درس، انجام گرفت، این مطالعه با تکیه بر داده‌های تحقیق کیفی از مصاحبه‌های عمیق، یادداشت‌های مشاهده‌ای و تأملات کتبی نشان داد که دانش‌آموزان دانش و استراتژی‌های فراشناختی خود را از طریق یک فرآیند سیستماتیک انتخاب متن و ترجمه، بررسی همتایان، کنفرانس کلاسی و همچنین فردی پرورش دادند. بازنگری‌ها و بازتاب‌ها چنین تجربیات فراشناختی، تفکر مستقل و تحلیلی آنها را عمیق‌تر کرد و آگاهی زبانی و مهارت‌های ترجمه آنها را ارتقا داد. طبق نتایج تحقیق اوربان، پسوت، کامبرزا و اوربان^۲ (۲۰۲۱)، دانش‌آموزان با سطوح بالاتر آگاهی فراشناختی، انگیزه درونی و بیرونی بیشتری برای یادگیری داشتند و انگیزه کمتری از خود نشان دادند. دانش‌آموزان آگاه فراشناختی، نمرات کلی بالاتری در تکالیف تفکر خلاق به دست آوردند.

¹ -Li M, Yuan R.

² -Urban K, Pesout O, Kombrza J, Urban M.

این تحقیق در پی شناسایی و رتبه بندی ابعاد تبیین کننده تاثیر مدیریت تدریس پژوهش محور بر مدیریت فراشناخت و جو سازمانی در مدارس دوره دوم متوسطه استان مازندران بوده است. « مدیریت تدریس پژوهش محور » دارای نه بعد بشرح: یادگیری مبتنی بر حل مسئله و پژوهش (ضریب استاندارد ۰/۵۰، مقادیر تی ۷/۸۵۵ و مقدار احتمال ۰/۰۰۰۹)، یادگیری گروهی و مشارکتی (۰/۵۶، ۸/۹۲۱ و ۰/۰۰۰۹)، طرح مسئله و سوالات چالشی (۰/۶۹، ۱۰/۳۱۹ و ۰/۰۰۰۹)، توسعه مهارتهای اجتماعی (۰/۶۵، ۹/۶۲۳ و ۰/۰۰۰۹)، کاوشگری و رویکرد اکتشافی (۰/۶۶، ۱۰/۰۵۱ و ۰/۰۰۰۹)، ایجاد محیطی مبتنی بر دوستی و صمیمیت (۰/۷۳، ۱۰/۳۶۶ و ۰/۰۰۰۹)، طوفان فکری در جهت خلاقیت و بدیعه پردازی (۰/۲۲، ۳/۵۷ و ۰/۰۰۰۹)، نقش حواس در فهم و ارتباط بین مطالب درسی (۰/۲۹، ۴/۳۰۹ و ۰/۰۰۰۹) و تکالیف درسی متناسب با شرایط روحی و علمی دانش آموزان (۰/۷۳، ۱۰/۵۳۶ و ۰/۰۰۰۹)، « جو سازمانی » دارای هفت بعد بشرح: رفتار حمایتی (۰/۳۶، ۵/۳۲۳ و ۰/۰۰۰۹)، همبستگی و روحیه گروهی (۰/۵۶، ۸/۲۵۸ و ۰/۰۰۰۹)، صمیمیت (۰/۵، ۷/۷۵۵ و ۰/۰۰۰۹)، وضوح نقش (۰/۶۷، ۸/۳۵۱ و ۰/۰۰۰۹)، تشویق مبتنی بر عملکرد (۰/۵۱، ۸/۱۸۸ و ۰/۰۰۰۹)، قانون مداری مبتنی بر دستورالعمل های بالادستی (۰/۵۷، ۷/۳۳۵ و ۰/۰۰۰۹) و رفتار حرفه ای و اخلاقی (۰/۴۵، ۵/۹۳۸ و ۰/۰۰۰۹) و « مدیریت فراشناخت » دارای هشت بعد بشرح: خودانگیزی (۰/۵۱، ۸/۰۷۱ و ۰/۰۰۰۹)، خودکنترلی (۰/۶۰، ۸/۷۹۳ و ۰/۰۰۰۹)، خودمشاهده-گری (۰/۶۱، ۱۰/۲۹۰ و ۰/۰۰۰۹)، خودقضاوتی (۰/۷۳، ۱۱/۱۴۸ و ۰/۰۰۰۹)، خودواکنشی (۰/۷، ۱۰/۷۸۶ و ۰/۰۰۰۹)، هدف گذاری و مدیریت منابع در دسترس (۰/۷۵، ۱۱/۰۹۱ و ۰/۰۰۰۹)، راهبردهای حل مسئله در یاددهی - یادگیری (۰/۷۴، ۱۱/۱۳۸ و ۰/۰۰۰۹) و ارتقاء دانش اخباری و موقعیتی (۰/۳۵، ۵/۰۹۳ و ۰/۰۰۰۹)، بوده است. مدیریت تدریس پژوهش محور بر مدیریت فراشناخت (۰/۳۲، ۳/۳۰۲ و ۰/۰۰۰۹) و جو سازمانی (۰/۶۶، ۵/۵۳۴ و ۰/۰۰۰۹) و جو سازمانی بر مدیریت فراشناخت (۰/۴۵، ۴/۱۳۳ و ۰/۰۰۰۹)، تاثیر معناداری داشته و جو سازمانی (ضریب استاندارد ۰/۳۰۱ و مقدار احتمال ۰/۰۰۰۹) در تاثیر مدیریت تدریس پژوهش محور بر مدیریت فراشناخت، نقش میانجی را ایفا نمود. بعد « یادگیری مبتنی بر حل مسئله و پژوهش » تبیین کننده متغیر « مدیریت تدریس پژوهش محور » در مدل نهایی بوده است که با نتایج تحقیقات ایجاد، سیف نراقی و نادری (۱۳۹۷) و عادل پور، مهram و کارشکی (۱۳۹۵)، همخوانی داشته و یک راستا قرار دارد. بعد «

یادگیری گروهی و مشارکتی»، تبیین‌کننده متغیر «مدیریت تدریس پژوهش محور» در مدل نهایی بوده‌است که با نتایج تحقیقات شهرکی (۱۴۰۰)، فرخی و اکبرپور (۱۳۹۹)، ایجاد، سیف‌نراقی و نادری (۱۳۹۷)، قاضی اردکانی، ملکی، صادقی و درتاج (۱۳۹۶)، عادل‌پور، مهram و کارشکی (۱۳۹۵) و کلاهدوزی و کوثری (۱۳۹۰)، همخوانی داشته و یک راستا قرار دارد.

بعد «طرح مسئله و سوالات چالشی»، تبیین‌کننده متغیر «مدیریت تدریس پژوهش محور» در مدل نهایی بوده‌است که با نتایج تحقیقات حسین‌پور طولازدهی و زین‌آبادی (۱۳۹۸) و حسین‌پور طولازدهی، زین‌آبادی، عبدالهی و عباسیان (۱۳۹۶)، همخوانی داشته و یک راستا قرار دارد. بعد «توسعه مهارت‌های اجتماعی»، تبیین‌کننده متغیر «مدیریت تدریس پژوهش محور» در مدل نهایی بوده‌است که با نتایج تحقیقات حسین‌پور طولازدهی و زین‌آبادی (۱۳۹۸)، ایجاد، سیف‌نراقی و نادری (۱۳۹۷) و حسین‌پور طولازدهی، زین‌آبادی، عبدالهی و عباسیان (۱۳۹۶)، همخوانی داشته و یک راستا قرار دارد. بعد «کاوشگری و رویکرد اکتشافی»، تبیین‌کننده متغیر «مدیریت تدریس پژوهش محور» در مدل نهایی بوده‌است که با نتایج تحقیقات فرخی و اکبرپور (۱۳۹۹)، حسین‌پور طولازدهی، زین‌آبادی، عبدالهی و عباسیان (۱۳۹۶)، قاضی اردکانی، ملکی، صادقی و درتاج (۱۳۹۶)، قاضی اردکانی، ملکی، صادقی و درتاج (۱۳۹۶) و عادل‌پور، مهram و کارشکی (۱۳۹۵)، همخوانی داشته و یک راستا قرار دارد. بعد «ایجاد محیطی مبتنی بر دوستی و صمیمیت»، تبیین‌کننده متغیر «مدیریت تدریس پژوهش محور» در مدل نهایی بوده‌است که با نتایج تحقیقات حسین‌پور طولازدهی و زین‌آبادی (۱۳۹۸) و حسین‌پور طولازدهی، زین‌آبادی، عبدالهی و عباسیان (۱۳۹۶)، همخوانی داشته و یک راستا قرار دارد.

منابع

- امینی، محمد. رحیمی، حمید. صمدیان، زهره. غلامی، علومی، صدیقه. (۱۳۹۳). ارزیابی مهارت‌های فراشناختی دانشجویان در دروس معارف اسلامی، بازناندیشی در کارکردهای نظام آموزش عالی، **فصلنامه پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت اسلامی**، ۲۱(۲): ۱۲۰-۱۰۳.
- ایجاد، زهرا. سیف‌نراقی، مریم و نادری، عزت‌اله. (۱۳۹۷). طراحی برنامه درسی پژوهش محور در علوم تجربی پایه ششم دوره ابتدایی، **پژوهش در برنامه‌ریزی درسی**، ۱۵(۳): ۴۹-۶۰.
- ایرجی راد، ارسلان. (۱۳۹۸). اعتباریابی پرسشنامه آگاهی فراشناختی از دیدگاه مدرسان و فارغ‌التحصیلان بخش کشاورزی، **فصلنامه اندازه‌گیری تربیتی**، ۱۰(۳): ۸۵-۹۶.

جاویدی زهره. (۱۳۹۳). **بررسی محتوای کتاب تفکر و پژوهش و تاثیر آن بر ارتقای مهارت پژوهشی و روحیه پژوهشگری و گرایش به تفکر انتقادی دانش آموزان ششم ابتدایی**، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه فردوسی مشهد.

جعفری، پریش. مکتبی، سیدحبيب. (۱۳۸۷). ارائه مدل مدیریت آموزشگاهی مبتنی بر فراشناخت برای مدیران مدارس ابتدایی، **رهبری و مدیریت آموزشی**، ۲(۴): ۵۲-۳۵.

حاجی زاده، محمد. جعفری رستمی، سیده محبوبه. (۱۳۹۸). تأثیر شیوه تدریس پژوهش محور بر تفکر نقادانه دانشجویان کارشناسی ارشد رشته برنامه ریزی آموزشی دانشگاه آزاد واحد ساری، **پژوهش در برنامه-ریزی درسی**، ۱۶(۴): ۱۷۲-۱۵۹.

حاجی زاده، سجاد. (۱۳۹۰). **رابطه بین جوسازمانی مدرسه و دلبستگی شغلی معلمان تربیت بدنی مدارس شهر رشت**، پایان نامه کارشناسی ارشد دانشکده تربیت بدنی و علوم ورزشی دانشگاه گیلان.

حسین پور طولازدهی، شهره. زین آبادی، حسن رضا. (۱۳۹۸). مدرسه پژوهش محور: تدوین و آزمون یک الگوی علی به روش ترکیبی اکتشافی، **خانواده و پژوهش**، ۱۶(۱): ۴۷-۲۷.

حسین پور طولازدهی، شهره. زین آبادی، حسن رضا. عبدالهی، بیژن. عباسیان، حسین. (۱۳۹۶). آموزش و یادگیری پژوهش-محور در محیط ساختن گرا: طراحی مدلی بر اساس پژوهش پدیدارنگارانه، **تعلیم و تربیت**، ۳۳(۴): ۳۰-۹.

حلاجی، محسن. (۱۳۹۷). رابطه جو سازمانی مدرسه با اثربخشی دبیران تربیت بدنی شهرستان رشت، **توسعه حرفه‌ای معلم**، ۳(۱): ۳۶-۱۹.

خوش گفتارمقدم، علی اکبر. خرازی، سیدکمال. (۱۳۹۵). مدلی برای آموزش مهارت‌های فراشناختی در تربیت معلم آینده، **سیاست‌های راهبردی و کلان**، ۴(۳): ۲۶-۱.

قاضی اردکانی، راحله. ملکی، حسن. صادقی، علیرضا. درتاج، فریبرز. (۱۳۹۶). طراحی الگوی برنامه درسی پژوهش محوری در مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی برای پرورش تفکر و خلاقیت در دانش آموزان، **ابتکار و خلاقیت در علوم انسانی**، ۷(۳): ۱۰۶-۶۳.

عادلپور، زکیه. مهram، بهروز. کارشکی، حسین. (۱۳۹۵). **جایگاه پژوهش محوری در فرایند تدریس معلمان ابتدایی**، اولین کنفرانس ملی پژوهش های نوین در روانشناسی، مشاوره و علوم تربیتی، اهواز، دانشگاه آزاد اسلامی واحد شادگان.

عزت‌پناه مرضیه. (۱۳۹۷)، مقایسه تاثیر سبک های مدیریت کلاس بر روی رشد فراشناخت دانش آموزان دختر شهراهواز، سیزدهمین کنفرانس بین المللی روانشناسی و علوم اجتماعی، تهران، شرکت همایشگران مهر.

کریمی، ابوالفضل. (۱۳۸۴)، تدوین ابزار سنجش راهبرهای یادگیری و مطالعه و تعیین رابطه آن با پیشرفت تحصیلی، **مجله روانشناسی**، ۹(۴): ۳۹۹-۴۱۲.

کلاهدوزی، احمد. کوثری، مریم. (۱۳۹۰). مبانی و الگوی آموزشهای پژوهش محور در دانشگاه جامع امام حسین (ع)، **پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت اسلامی**، ۱۹(۳): ۱۶۸-۱۳۹.

کوجی، علی. (۱۳۹۴). **تاثیر تعارض در محیط کار بر فرسودگی شغلی**، پایان نامه کارشناسی ارشد، مدیریت بازرگانی، دانشگاه آزاد اسلامی.

Al-Kurdi O F, El-Haddadeh R, Eldabi T. (2020). The role of organisational climate in managing knowledge sharing among academics in higher education, **International Journal of Information Management**, 50 : 217–222.

Amabile T M. (1997). Motivating creativity in organizations: on doing what you love and loving what you do, **California. Management Review**, 40(1): 39- 58.

Amabile T M, Conti R, Coon H, Lazenby J, Herron M. (1996). Assessing the work environment for creativity, **Academy of Management Journal**, 39(5): 1154-1184.

Cross D R, Paris S G. (1988). Developmental and instructional analysis of children's metacognition and reading comprehension, **Journal of Educational Psychology**, 80:131-142.

Dawn T L. (2015). Effects of using inquiry-based learning on science achievement for fifth-grade students, **Asia-Pacific Forum on Science Learning and Teaching**, 16(1):1-2.

Gul H. (2008). Organizational climate and Academic staffs perception on climate factors, **Humanity & Social Sci J**, 3(1): 37-48.

Halpin A W, Croft D B. (1963). **The Organizational Climate of Schools**, Chicago:U. of Chicago.

Kuo Y, Tuan H, Chin C. (2020). The Influence of Inquiry-Based Teaching on Male and Female Students' Motivation and Engagement, **Res Sci Education**, 50: 549–572.

Li M, Yuan R. (2022). Enhancing students' metacognitive development in higher education: A classroom-based inquiry, **International Journal of Educational Research**, 112: 101-147.

Litwin G H, Stringer R A. (1968). **Motivation and organizational climate**. Boston: **Harvard Business School**, Division of Research.

Meijer J, Elshout-Mohr M, Van Daalen-Kapteijns M, Meeus, W. (2003). **Measuring metacognitive knowledge, skills and attitude by selfreport**, Paper presented at the EARLI Conference at the University of Padova, Abstracts p. 273.

O'Neil H F, Abedi J. (1996). Reliability and validity of a state metacognitive inventory: Potential for alternative assessment, **The Journal of Educational Research**, 89 (4): 234-245.

- Pawar B S. (2022). A proposed teaching delivery process for transmitting research-based knowledge through organizational behavior teaching, **The International Journal of Management Education**, 20(1): 100-590.
- Sussman L, Deep S. (1989). **The communication experience in human relations**, 2nd ed. Cincinnati Ohio: South – Western Publishing Co
- Urban K, Pesout O, Kombrza J, Urban M. (2021). Metacognitively aware university students exhibit higher creativity and motivation to learn, **Thinking Skills and Creativity**, 42: 125-141.
- Wells A, Cartwright-Hatton s. (2004). A short form of the meta-cognitions questionnaire: properties of the mcq-30, **Behavior Therapy**, 42: 385-396.

The Identifying and ranking the explanatory dimensions of the impact of research-based teaching management on metacognitive management and organizational climate in the second year secondary schools of Mazandaran province

*Quarterly Journal of Educational Leadership
& Administration
Islamic Azad University, Garmsar Branch
Vol.17, No 3, fall 2023, No.65*

The Identifying and ranking the explanatory dimensions of the impact of research-based teaching management on metacognitive management and organizational climate in the second year secondary schools of Mazandaran province

Mahdiyeh Rezazadeh, Babak Hosseinzadeh, Seyedeh Zahra Hosseini Dronkolaei

Abstract:

Purpose: The present study was conducted with the aim of identifying and ranking the explanatory dimensions of the impact of research-based teaching management on metacognitive management and organizational atmosphere in the second year secondary schools of Mazandaran province.

Method: The research method was exploratory mixed model. The statistical community in the qualitative section, a group of academic experts and organizational experts, in the quantitative section, the teachers of girls' and boys' secondary schools of Mazandaran province, in 400 schools, numbering 6420 people, and in the prioritization section, high education managers and management faculty members Education in Mazandaran province. In the qualitative part of the targeted non-random sampling method, 20 people, in the quantitative part with the multi-stage relative cluster sampling method, 364 people and in the priority setting part, 35 people were selected with the purposeful sampling method. became

Findings: Qualitative findings showed that "research-oriented teaching management" has nine dimensions, "organizational atmosphere" has seven dimensions and "transcognitive management" has eight dimensions. The results of the quantitative part showed that research-oriented teaching management had a significant effect on metacognitive management and organizational climate and organizational climate had a significant effect on metacognitive management, and organizational climate played a mediating role in the effect of research-oriented teaching management on metacognitive management.

Conclusion: The results indicate that the variable "metacognitive management" and "problem solving strategies in teaching-learning" have more importance.

Keywords: Research-Based Teaching Management, Metacognition Management, Organizational Climate.